



AHOLA NIKLAS JA KUKKONEN JYRI-PEKKA  
RYHMÄILMIÖT JA OPETTAJA RYHMÄN TOIMINNAN KEHITTÄJÄNÄ LIIKUNNASSA

Kasvatustieteen kandidaatintyö  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan koulutus  
2016

**Kasvatustieteiden tiedekunta**  
**Faculty of Education**

**Tiivistelmä opinnäytetyöstä**  
**Thesis abstract**

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Ahola Niklas ja Kukkonen Jyri-Pekka	
Työn nimi/Title of thesis Ryhmäilmiöt ja opettaja ryhmän toiminnan kehittäjänä liikunnassa			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis KK	Aika/Year 2016	Sivumäärä/No. of pages 27
<p>Tiivistelmä/Abstract</p> <p>Tämä kandidaatintutkielma on systemaattinen kirjallisuuskatsaus, jossa tarkasteltiin ryhmäilmiöihin liittyviä teemoja sekä opettajan persoonan, vuorovaikutustaitojen ja pedagogisten ratkaisujen vaikutusta ryhmän toimintaan ja sen yksilöihin. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä asioita liikunnanopettajan tulee ottaa huomioon organisoidessaan liikuntatunteja, jotta ryhmän toiminta olisi tavoitteellista ja mielekäästä. Tässä kirjallisuuskatsauksessa on käytetty sekä kotimaisia että ulkomaisia lähteitä. Kerätyn aineiston pohjalta tarkasteltiin ryhmän toiminnan kannalta keskeisimpiä teemoja ja kuinka opettaja voi kehittää ryhmän toimintaa sekä huomioida sen jäsenten tarpeet, siten että kaikki saisivat positiivisia kokemuksia liikunnasta.</p> <p>Jotta liikuntatunneilla saataisiin oppilaille onnistumisen kokemuksia sekä pätevyyden tuntemuksia, on opettajan syytä huomioida ryhmän toimintaan, sen välisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä, ja että nämä tekijät ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Opettajan on myös tärkeää tiedostaa, että yksittäisellä ryhmän jäsenellä on merkittävä vaikutus ryhmään ja sen motivaatioilmastoon. Yksilöiden vaikutusten myötä ryhmä on dynaaminen kaiken aikaa muuttuva ilmiö, jonka vuoksi opettajalla tulee olla valmiuksia muokata opetustaan ja omaa toimintaansa tilanteisiin sopivilla tavoilla.</p> <p>Liikuntatuntien suunnittelussa ja toteuttamisessa tulee ottaa huomioon monia ryhmän ja sen yksilöiden toimintaan liittyviä asioita. Ryhmäilmiöt huomioiden ja erilaisia pedagogisia ratkaisuja käyttäen opettaja voi vaikuttaa liikuntatuntien motivaatioilmastoon, tavoitteiden mukaiseen toimintaan ja liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen. Myös opettajan oma persoona sekä hänen vuorovaikutus- ja tunnetaidot ovat merkittäviä tekijöitä, jotka vaikuttavat ryhmän ja sen yksilöiden toimintaan liikuntatunnilla.</p>			
Asiasanat/Keywords: liikunnan opetus, motivaatio, ryhmäilmiöt			

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>RYHMÄ ILMIÖNÄ .....</b>	<b>3</b>
2.1	Ryhmän koheesio eli kiinteys .....	3
2.2	Ryhmädynamiikka ja ryhmän suhdejärjestelmät .....	6
2.3	Ryhmän sosiaalinen rakenne ja koko .....	9
<b>3</b>	<b>OPETTAJA RYHMÄN TOIMINNAN KEHITTÄJÄNÄ .....</b>	<b>12</b>
3.1	Ryhmätoiminnan edistäminen liikunnan opetuksessa.....	13
3.1.1	<i>Tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä minäviestit .....</i>	<i>13</i>
3.1.2	<i>Eläytyvä kuuntelu .....</i>	<i>15</i>
3.1.3	<i>Opetustyyli.....</i>	<i>16</i>
3.2	Opettaja liikuntamotivaation kehittäjänä .....	17
3.2.1	<i>Motivaatioteoriat liikunnanopettajan työkaluina .....</i>	<i>18</i>
3.2.2	<i>Motivaatioilmasto ja TARGET-malli.....</i>	<i>20</i>
<b>4</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>24</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>26</b>



# 1 JOHDANTO

Liikunnassa opetettavat ryhmät koostuvat yleensä erilaisista yksilöistä. Osa oppilaista liikkuu aktiivisesti ja monipuolisesti, mutta osa ei liiku edes terveytensä kannalta riittävää määrää. Oppilailla on myös suuresti vaihtelevia kiinnostuksen kohteita ja innostus liikunnan harrastamiseen on vaihtelevaa. Koululiikunnassa ryhmät ovatkin hyvin heterogeenisiä. Ryhmässä on yhtä monta erilaista yksilöä kuin ryhmässä on jäseniä. (Huovinen & Rintala 2013, 383.) Liikunnan opetuksen tehtävänä on Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä kehosuhdetta. Jotta näihin tavoitteisiin voitaisiin vastata, on opettajan otettava huomioon ryhmän ja yksilön toimintaan vaikuttavia osa-alueita.

Tutkimuksen alussa tarkastelimme ryhmän toimintaa ilmiönä. Ryhmäilmiöiden ymmärtäminen on tärkeää kun organisoidaan ohjattua liikuntaa, jossa viihdytään ja jotta halu harrastaa liikuntaa säilyisi läpi elämän (Lintunen & Rovio 2009, 13-14). Käsite on siis hyvin laaja ja monitahoinen, joten rajasimme ryhmäilmiöiden tarkastelun tutkimuskysymyksiemme kannalta keskeisimpiin teemoihin, jotka ovat ryhmän koheesio, ryhmädynamiikka, ryhmän suhdejärjestelmät, ryhmän sosiaalinen rakenne sekä ryhmän koko. Kun halutaan kehittää ryhmän toimintaa, ja ohjata sitä tavoitteiden mukaiseen suuntaan, on otettava huomioon edellä mainitut teemat ja niiden välinen vuorovaikutus.

Ryhmäilmiöiden lisäksi käsitelimme tutkimuksessamme kuinka opettaja voi erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla kehittää ryhmän toimintaa sellaiseen suuntaan, jotta Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) liikunnan tavoitteet toteutuisivat jokaisen ryhmän jäsenen kohdalla. Erilaisten opetusmenetelmien lisäksi opettajan persoonalla ja vuorovaikutustaidoilla on myös suuri merkitys, jotta liikuntatunnit olisivat ryhmän ja sen yksilöiden kannalta toimivia ja jotta ne tukisivat oppilaiden kehitystä. Liikuntaryhmää ohjatessaan opettajan tulee ottaa huomioon myös yksilöiden liikuntamotivaatioon liittyvät keskeisimmät motivaatioteoriat sekä oppimista tukeva motivaatioilmapiiri. Motivaatioteorioista olemme esitelleet tarkemmin itsemääräämisteorian sekä tavoiteorientaatioteorian. Tavoiteorientaatioteoriaa ja motivaatioilmapiiriä opettaja voi tukea myös TARGET-mallin avulla.

Opiskelemme molemmat liikuntaa opettaviksi luokanopettajiksi ja meillä molemmilla on vahva joukkueurheilutausta. Tästä syystä tiesimme heti tutkimussuunnitelmaa tehdessä, että haluamme tutkia ryhmän toimintaa ja siihen liittyviä ilmiöitä. Tulevan ammatin kannalta meitä myös kiinnosti tarkastella opettajan keinoja vaikuttaa ryhmän toimintaan siten, että se kehittyisi jokaisen kehitystä ja oppimista tukevaan suuntaan. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat ryhmään ja sen toimintaan, ja miten opettaja voi hyödyntää näitä tietoja liikunnanopetuksessa. Tämä tutkimus on toteutettu systemaattisena kirjallisuuskatsauksena, jossa etsimme vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten toimiva ryhmä rakentuu liikuntatunneille?
2. Miten opettaja voi kehittää ryhmän toimintaa?
3. Kuinka yksilö tulee ottaa huomioon liikunnan opetuksessa?

## 2 RYHMÄ ILMIÖNÄ

Jokaiseen ryhmään syntyy omanlainen toimintakulttuuri, johon jokainen jäsen antaa omien tapojensa myötä leimansa (Lintunen & Rovio 2009, 13–14; Himberg & Jauhiainen 1998, 94). Ryhmään syntyy myös sekä sovittuja että kirjoittamattomia pelisääntöjä. Ohjaaja ja ryhmä voivat varmistaa ryhmää tukevien asioiden säilymistä ja vahvistumista vaikuttamalla aktiivisesti ryhmän toimintakulttuuriin. Ryhmässä yksilöt, joukkueet ja koululuokat voivat kehittää taitoja, pyrkiä yhteisiin tavoitteisiin sekä positiivisen ja turvallisen ilmapiirin saavuttamiseen oli kyse sitten lasten liikunnasta tai aikuisten huippu-urheilusta. (Lintunen & Rovio 2009, 13–14.)

Ryhmäilmiö muodostuu kolmesta tekijästä ja niiden välisistä suhteista. Nämä tekijät ovat osallistujien yksilöllinen toiminta, ympäristövaikutukset ja ryhmädynamiikka. Ryhmäilmiö tulee ymmärrettäväksi ottamalla huomioon nämä kolme tekijää ja siksi ryhmä tuleekin nähdä yksilöiden tarkoituksellisen toiminnan jatkuvasti muuttuvana tuotteena ja yhteiskunnallisena ilmiönä. (Jauhiainen & Eskola 1994, 13.)

Ryhmäilmiön ja ryhmädynamiikan käsitteet viittaavat siihen, että ryhmän toimintaa ei voida päätellä suoraan sen yksittäisen jäsenen käytöksestä (Kopakkala 2005, 37). Opettajan on tärkeää tiedostaa, että opetus–opiskelu–oppimis-prosessin taustalla tapahtuu paljon asioita, joiden taustalla ovat fundamentaaliset ihmisen olemassa oloon liittyvät hyväksytyksi ja hylätyksi tulemisen kysymykset. Kun esimerkiksi oppilas saapuu ensimmäistä kertaa uuteen ryhmään, hänen ensimmäiset ajatuksensa eivät liity hänen oppimiseen tai tulevaan koulumenestykseen. Todennäköisesti hän ajattelee, että tuleeko hän ryhmän hyväksymäksi ja kuka hän on ryhmän jäsenenä. Jotta perustehtävä eli opetus–opiskelu–oppimis-prosessi toimisi, on sille luotava hyvä pohja. Pohjatyössä on keskityttävä perustehtävän taustalla vaikuttaviin asioihin: ryhmään, sen rakentamiseen ja ryhmän jäsenten hyvinvointiin. (Stenberg 2011, 60.)

### 2.1 Ryhmän koheesio eli kiinteytys

Ryhmällä on sen jäseniin vetovoimaa ja sen voimakkuus voi vaihdella hyvinkin paljon ryhmän eri jäsenten kohdalla. Ryhmän koheesiolla tarkoitetaan kaikkien jäsenten yhteensä

tuntemaa vetovoimaa ryhmää kohtaan. (Aho & Laine 2004, 203–204; Niemistö 2007, 57.) Vahva koheesio tarkoittaa jäsenten voimakasta sitoutumista muihin jäseniin sekä ryhmän toimintaan ja myönteisiin asenteisiin liittyy myös vahvasti tunne yhteenkuuluvuudesta. Heikko koheesio puolestaan näkyy sitoutumisen, osallistumisen ja yhteenkuuluvuuden tunteen vähäisyytenä. (Aho & Laine 2004, 203–204.)

Joukkue luokitellaan yleensä niin sanotuksi avoimeksi ryhmäksi, sillä sen toiminta perustuu vapaaehtoisuuteen. Siksi vahva tai ainakin kohtalainen koheesio on ryhmän toiminnan jatkumisen kannalta välttämätöntä. Jos tällaisella ryhmällä on heikko koheesio, sen toiminta todennäköisesti hiipuu tai ryhmä hajoaa. (Aho & Laine 2004, 203–204.) Sidotun ryhmän, esimerkiksi koululuokan, koheesio ei yllä automaattisesti avoimen ryhmän tasolle, vaan sen eteen on tehtävä töitä. Tämä selittyy osin sillä, että avoimet ryhmät perustuvat vapaaehtoisuuteen kun taas sidottujen ryhmien toiminnan perusteena on niiden pakollisuus. Sidotussa ryhmässä heikko koheesio ilmenee esimerkiksi heikkona ilmapiirinä, välinpitämättömyytenä, epäluuloina muita kohtaan, ahdistuneisuutena sekä motivoitumattomuutena ryhmän toimintaan tai työhön. Ryhmän toimintaan osallistuminen johtuu lähes täysin sen pakollisuudesta. Tällainen heikon koheesio luoma ilmapiiri ei edesauta ryhmän tavoitteiden mukaista toimintaa, ja työn tulokset jäävät heikoiksi. (Aho & Laine 2004, 206.) Koululuokka on ryhmä, jonka jäsenten vuorovaikutus on epäsuorempaa kuin tiiviissä ryhmässä ja yhteenkuuluvuus voi olla vähäisempää, mutta sillä on kiinteä muoto ja säännöt (Tiuraniemi 1993, 46).

Sidottujen ryhmien jäsenten hyvinvoinnin ja ryhmän toiminnan parantamiseksi tulisi erityisesti kiinnittää huomiota ryhmän koheesioon. Huomiota tulisi kiinnittää niihin asioihin, jotka vaikuttavat koheesio muodostumiseen: ihmissuhteisiin ja ilmapiiriin, toiminnan kohteisiin sekä arvostustekijöihin. Tärkein koheesioon vaikuttava tekijä on sosiaalinen ilmapiiri. Se luo mahdollisuuden myönteisille ihmissuhteille ja yhteenkuuluvuudelle. (Aho & Laine 2004, 206.)

Ryhmän johtajalla on tärkeä rooli sosiaalisen ilmapiirin muotoutumisessa. Esimerkiksi opettaja voi vaikuttaa luokan ilmapiiriin kiinnittämällä huomiota oppilaiden käyttäytymiseen, kannustamalla myönteiseen vuorovaikutukseen, tunteiden ilmaisuun sekä yleisesti toisten huomioon ottamiseen ja kunnioittamiseen. Negatiivisia tunteita tulisi käsitellä keskustelemalla, eivätkä ne saisi milloinkaan purkautua toisen pilkkaamisena tai vähättelynä. Tällaisessa sosiaalisessa kulttuurissa oppilaat todennäköisesti tottuvat



käyttäytymään toisiaan kohtaan ystävällisesti ja kunnioittavasti, mikä lisää omalta osaltaan myönteistä vuorovaikutusta, kanssakäymistä ja yhteenkuuluvuutta. (Aho & Laine 2004, 206–207.)

Rovio (2009, 155) kuvaa koheesiota Carronin ynnä muiden määritelmän mukaan, joka painottaa sen koostuvan neljästä perusominaisuudesta. Ensimmäiseksi koheesio on ilmiönä moniulotteinen. Ryhmän koossapysymiseen ja koheesioon vaikuttavat useat tekijät, jotka vaihtelevat ryhmästä riippuen. Ryhmä voi suoriutua hyvin siitä huolimatta, että sen jäsenet eivät ole hyviä ystäviä keskenään, mutta toisessa ryhmässä tilanne voi olla myös päinvastainen. Toiseksi koheesio on ilmiönä dynaaminen ja kaiken aikaa muuttuva. Siksi aiemmin ryhmä, jonka koheesio on ollut vahva, ei välttämättä ole sitä tulevaisuudessa. Ryhmän muodostumisvaiheessa sen kiinteyttä ylläpitävä voima on yhteinen tehtävä. Ryhmän jäsenten suorittaessa yhteistä tehtävää heidän välilleen alkaa muodostua tunnesuhteita ja koheesioon vaikuttaa se, menestyäänkö yhteisessä tehtävässä. Hyvin kehittyneessä ryhmässä tekijät, jotka yhdistävät ryhmää voivat olla erilaisia. Kolmantena on niin sanottu tehtäväkoheesio. Jokaisella ryhmällä on tarkoitus, yhteinen tehtävä ja päämäärä, jonka vuoksi se kokoontuu. Tehtävä on tärkein ryhmää koossapitävä voima ja erilaisissa ryhmissä suhtautuminen tehtävään vaihtelee. Esimerkiksi liikuntaryhmässä onnistunut tehtävän suorittaminen ei ole niin vahvasti esillä kuin kilpaurheilussa. Neljäntenä on mainittu sosiaalinen koheesio, joka kohdistuu ryhmän jäsenten välisiin tunnesuhteisiin. Tunnesuhteet kehittyvät tavallisesti ajan myötä ja esimerkiksi harrasteryhmään osallistuvalle muut jäsenet saattavat olla merkittävin syy tulla mukaan toimintaan. (Rovio 2009, 156–159.)

Ryhmän koheesiota olisi hyvä arvioida säännöllisesti sekä tehtäväkoheesio että sosiaalisen koheesio näkökulmista. Usein ajatellaan harhaanjohtavasti, että hyvä ryhmähenki tarkoittaa ryhmän vahvaa koheesiota, mutta käytännössä se kattaa määritelmästä vain puolet eli sosiaalisen osa-alueen. Tehtäväkoheesiota arvioitaessa kohteena ovat myös ryhmän asettamat tavoitteet ja niiden merkityksellisyys. Jos yhteiset ja yksilölliset tavoitteet koetaan tärkeiksi ja mielekkäiksi, se näkyy myönteisellä tavalla myös suorittamisessa. Vaikka ryhmän vahvalla koheesiolla on lukuisia myönteisiä yhteyksiä täytyy pitää mielessä, että se ei aina ole ainoastaan positiivinen asia, joka johtaisi koko ajan parempaan suoritukseen. (Rovio 2009, 162–163.)

Vaikka vahva koheesio onkin välttämätöntä ryhmän toimintakyvyn kannalta, on sillä myös kääntöpuolensa. Se voi esimerkiksi luoda painetta konformismiin eli yhdenmukaisuuteen. Kun ryhmä on konformistinen, kokee se olemassaolonsa uhatuksi, jos ryhmän jäsenet toimivat yksilöllisesti. Tämän takia konformistinen ryhmä sietää heikosti poikkeavuutta. Esimerkiksi koulumaailmassa oppilaat pyrkivät vahvasti yhdenmukaistamaan toisiaan, jolloin massasta poikkeava yksilö joutuu helposti kiusatuksi. (Himberg & Jauhiainen 1998, 108.)

Konformismin lisäksi ryhmän sisällä saattaa tapahtua myös sosiaalipsykologisia ilmiöitä, joiden takia ryhmän tehtäväsuoritusten taso on heikompi kuin sen jäsenten yksilöllisten suoritusten summa. Nämä ilmiöt saattavat ilmentyä esimerkiksi vapaamatkustamisena. Yleisesti ajatellaan, että yksilösuoritukset paranevat toisten läsnä ollessa, ja kun ryhmän jäsenten oletetaan arvioivan toistensa suorituksia. Kuitenkin silloin, kun ryhmän jäsen ei koe, että hänen henkilökohtaista panosta ei arvioida tai arvosteta, heikkenevät hänen yksilösuorituksensa ja hänestä tulee niin sanotusti vapaamatkustaja. Tällaisissa tilanteissa vastuu ei jakaudu tasaisesti ryhmän sisällä ja yksilövastuu unohtuu. (Himberg & Jauhiainen 1998, 110.) Vapaamatkustamiseen voidaan vaikuttaa muokkaamalla ryhmän tavoitteet ja tehtävät sellaisiksi, että suorituksista voidaan osoittaa yksilöiden vastuu ja ryhmän jäseniä voidaan palkita osallistumisensa mukaan (Himberg & Jauhiainen 1998, 110; Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 35–38).

## **2.2 Ryhmädynamiikka ja ryhmän suhdejärjestelmät**

Himberg ja Jauhiainen (1998, 113) kuvaavat ryhmädynamiikan ymmärtämistä käyttäen Kurt Lewinin kenttäteoriassa esitettyä ajatusta siitä, että ihmiset muodostavat ryhmätilanteessa toistensa psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön. Ryhmädynamiikka syntyy, kun keskenään samassa tilanteessa olevat ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tilanne on jokaiselle yksilölle siis erilainen, sillä jokaisen osallistujan tilanteesta tekemä tulkinta on toisistaan poikkeava. (Himberg & Jauhiainen 1998, 113; Kopakkala 2005, 37.)

Ryhmätilanteen ymmärtämisen tekee siis vaikeaksi se, että siinä on samanaikaisesti osana monta jäsentä, joiden henkilökohtaiset elämäntilanteet muuttuvat jatkuvasti. Ryhmädynamiikka syntyy, kun jäsenten psyykkiset ja sosiaaliset ympäristöt vaikuttavat jatkuvasti toisiinsa, esimerkiksi yhden jäsenen väsyminen vaikuttaa hänen toimintaansa,

joka heijastuu ryhmän toimintaan. Jäsenen tulkinnasta riippuen hän voi jälleen muuttaa omaa elämäntilaansa, kuten keskittyä paremmin toimintaan, jolla on taas vaikutus koko ryhmän toimintaan. Ryhmä on siis dynaaminen, jatkuvasti muuttuva ilmiö. (Himberg & Jauhiainen 1998, 115.)

Rovio ja Saaranen-Kauppinen (2009) kuvaavat, että ryhmädynamiikalla tarkoitetaan ryhmätilanteissa ja erilaisissa ryhmän sisälle rakentuviissa suhdejärjestelmissä tapahtuvaa muutosta. Ryhmätilanteen dynaamisen kentän muodostumisessa vaikuttavat sen jäsenten henkilökohtaiset, vaihtuvat elämäntilanteet ja ryhmätilanteidensosiaaliset tapahtumat. (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 59–60.)

Ryhmässä toimiminen, vuorovaikutus, tavoitteiden asettaminen, yhteistyö ja päätöksenteko asettavat ihmisiä erilaisiin asemiin suhteessa toisiinsa (Rovio ja Saaranen-Kauppinen 2009, 60–61). Ryhmään muodostuu ryhmän toimintaa ohjaavia suhdejärjestelmiä, joita ovat: kommunikaatio-, tunne-, normi-, rooli- ja valtasuhdejärjestelmä (Himberg & Jauhiainen 1998, 113–116; Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 59–60). Ryhmän vuorovaikutuksen avulla ohjataan ryhmän toimintaa ja vuorovaikutusta kuvataan usein erilaisina kommunikaatio- ja viestintäverkostoina, jotka voidaan jakaa karkeasti keskitettyihin ja hajautettuihin. Keskittyneessä verkostossa vuorovaikutus tapahtuu tehtävän kannalta keskeisen henkilön, kuten sen vetäjän kautta. Tällainen keskitetty kommunikaatio yleensä vähentää tyytyväisyyttä, harmoniaa, yhteenkuuluvuutta ja aiheuttaa konflikteja. Hajautettu verkosto puolestaan pyrkii antamaan jäsenille tasavertaiset mahdollisuudet osallistua vuorovaikutukseen ja päätöksiin. (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 60–61.)

Kommunikaatioverkostot mutkistuvat ryhmän jäsenmäärän kasvaessa. Tällöin kommunikaatiossa tapahtuu katkoksia ja yksilöiden vaikutusmahdollisuudet toimintaan heikkenevät. Mahdollisuus kommunikoida kaikkien jäsenten kanssa takaa osallistumisen ja lisää viihtyvyyttä ryhmässä. (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 60–61.) Kommunikaatio hyvin toimivassa ryhmässä on luonteeltaan yhteyttä luovaa. Kommunikoiva vuorovaikutus on ryhmän toimintakyvyn säilymisen kannalta olennaista, joka edellyttää selkeää ja ymmärtämään tähtäävää avointa kommunikaatiota. (Himberg & Jauhiainen 1998, 120–121.)

Kommunikaatiosuhteet muodostuvat yleensä tunnesuhdejärjestelmän kautta, sillä hyvin keskenään viihtyvät jäsenet pyrkivät lisäämään kommunikointiaan ja sen vaikutuksesta tunteet selkeytyvät ja voimistuvat (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 61). Tunnesuhteet

ilmaisevat yleisesti jäsenten keskinäisiä tunteita, kuten hyväksyntää, torjuntaa, kiintymystä ja vastenmielisyyttä. Oppiessaan tuntemaan toisensa paremmin ihmiset pyrkivät niiden ihmisten lähelle, joilta he saavat hyväksyntää. Emotionaalinen kiintymys ei ole välttämätöntä ryhmän toimivuuden kannalta, mutta jäsenten pitää tulla toimeen kaikkien ryhmäläisten kanssa ja pystyä luottamaan toisiinsa. (Himberg & Jauhiainen 1998, 131.)

Normi on vuorovaikutuksen muoto, joka saa ryhmän jäsenet toimimaan yhdenmukaisesti. Normien noudattamista valvotaan rankaisemalla poikkeamisista ja palkitsemalla niihin mukautumisesta ja ne voivat olla joko yleisesti tiedossa olevia tai epävirallisia. Niin kutsutut piilonormit, eli erilaiset tottumukset, tavat, perinteet, uskomukset, myytit ja keskenään tehdyt sopimukset normittavat ryhmän toimintaa jopa vahvemmin kuin yleisesti tiedossa olevat säännöt ja siksi ryhmän olisi hyvä tietyin aikavälein pohtia sen toimintaa ohjaavaa piilonormistoa. Ryhmän tulisi kehittää itselleen normisto, joka ohjaa heidän omaa toimintaansa parhaiten. (Himberg & Jauhiainen 1998, 129–131.) Sopivanlaiset normit vähentävät myös epävarmuutta ja ohjaavat jäsenten käyttäytymistä ryhmälle sopivaksi (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 65).

Ryhmässä ilmeneviin rooleihin vaikuttaa se, millaisia rooleja ryhmän toiminta vaatii. Roolit jakautuvat ryhmän jäsenten kesken riippuen jäsenten henkilökohtaisista ominaisuuksista, jäsenen suhteista muihin ryhmäläisiin sekä osallistujien ryhmän ulkopuolisista rooleista. (Aho & Laine 2004, 208; Himberg & Jauhiainen 1998, 127.) Viihtyvyyden ja hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että roolivalikoima ryhmän sisällä on monipuolinen ja sitä on mahdollisuus toteuttaa itselleen sopivalla tavalla. Jokaiselle ryhmän jäsenelle tulisi löytää itselleen sopivia ja omia tarpeitaan vastaavia rooleja. Tätä voidaan toteuttaa sopimalla yhteisesti tehtävänjaosta, antamalla erityisiä tehtäviä, muokkaamalla toimintaa tai vaihtamalla toiminnan sisältöä. Ryhmän jäseniä tulee kannustaa vaihtamaan roolia ja joskus tietoinen roolinvaihto on yhteistoiminnan edistämiseksi järkevää. (Himberg & Jauhiainen 1998, 127–128.)

Valta on suhde, jossa osapuolina ovat vallankäyttäjät ja alistuja. Valtaa voidaan käyttää sekä rakentavasti että tuhoavasti. Ryhmässä valtasuhteet määrittelevät jäsenten välisten suhteen ja vallankäyttötavoista useat ovat tiedostamattomia. Valtataistelut ryhmän sisällä vaikeuttavat kommunikaatiota, synnyttävät kitkaa jäsenten välillä, kärjistyvät ja yksipuolistavat rooliodotuksia sekä vähentävät ryhmässä viihtymistä. (Himberg & Jauhiainen 1998, 134–136.) Sosiaaliset valtaominaisuudet koostuvat siitä, kuinka ne

edistävät tehtävän ja tavoitteiden toteutumista, sääntöjen noudattamista sekä positiivisia tunnesuhteita ryhmässä. Erilaisissa ryhmissä persoonallisuuspiirteet, joita vallankäytössä arvostetaan, saattavat olla erilaisia. (Aho & Laine 2004, 209.) Ryhmän ohjaajan tulisi tarkkailla ryhmän jäsentensä mielipidevaltaa ja sitä, kenen mielipide vaikuttaa ryhmän toimintaan eniten. Tällä tavalla ohjaaja saa informaatiota siitä, miten ryhmän päätöksenteko ohjautuu. (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 75.)

### **2.3 Ryhmän sosiaalinen rakenne ja koko**

Erilaisia ryhmiä voidaan nimetä runsaasti ja ne voidaan todeta ryhmän erilaisten jäsenyyksien avulla. Näin ollen jokainen yksilö on osana erilaisia ryhmiä, kuten esimerkiksi perhettä, ystäväpiiriä ja sukupuoliryhmää. Sosiaalisten ilmiöiden tarkastelu ryhmien sijaan yksilöiden näkökulmasta luo tilanteesta erilaisen kuvan. Yksilönäkökulmasta käyttäytymisen syiden etsiminen kohdistuu yksilön sisäisiin tekijöihin tai vuorovaikutukseen. (Tiuraniemi 1993, 4–5.)

Ryhmädynamiikalle on ominaista, että ryhmien sisälle muotoutuu aina jonkinlainen sosiaalinen rakenne. Se on normaali ilmiö jokaisessa ryhmässä. Ryhmän jäsenet arvioivat toistensa sosiaalista statusta ja liittävät heidät hierarkkisesti toisiinsa. Roolit muotoutuvat paljolti ryhmän jäsenten persoonallisten piirteiden ja sosiaalisen käyttäytymisen perusteella. Yleensä ryhmän jäsenten arviot toisistaan ovat melko samankaltaisia, ja näin kaikille muodostuu oma sosiaalinen asemansa. Näistä erilaisista sosiaalisista asemista muotoutuu ryhmän sosiaalinen rakenne. (Aho & Laine 2004, 210–222.)

Suomessa on käytetty yleisesti Koskenniemen (1972) toverisuhteisiin liittyvien asemien määrittelyyn kehittämää luokittelua. Siinä tarkastellaan oppilaiden välisiä suhteita ystävyys–toveruus ulottuvuudella, joka kuvastaa toverisuhteita, sekä auktoriteettiasemaa kuvastavalla valta–auktoriteetti ulottuvuudella. Koskenniemen tutkimuksissa on muodostettu sosiaalisten tyyppien järjestelmä, jonka päätyypeinä ovat johtaja, myötäilijä, ja syrjässä olija. Toinen yleisesti käytetty luokittelu on suosikit, torjutut ja johtajat, sillä ne edustavat toveruus- ja auktoriteettitekijöiden ääripäitä, mikä tekee niistä selkeimmin esiintyvät sosiaaliset asemat. Ne ovat myös selkeimmin havaittavia sosiaalisia tyypejä, sillä todennäköisimmin juuri ne herättävät voimakkaimmin pitämisen ja ei pitämisen tunteita. Näillä tyypeillä on erityisasemansa johdosta merkittävä vaikutus muiden ryhmän jäsenten asennoitumisen ja toiminnan muotoutumisen kannalta. (Aho & Laine 2004, 210–

214.) Koululuokassa sosiaalinen rakenne sekä oppilaiden sosiaaliset asemat ovat pitkälti muuttumattomia. Samat sosiaaliset tyypit ovat pysyviä, vaikka luokan koostumus muuttuisikin. Yksittäiset roolit saattavat muuttua esimerkiksi kypsymisen vuoksi tai siksi, että luokasta voi lähteä tai siihen voi tulla vahvasti sosiaaliseen rakenteeseen vaikuttava oppilas. (Aho & Laine 2004, 223.)

Ryhmän koheesiolla ja ilmapiirillä on vahva vaikutus ryhmärakenteeseen. Koululuokassa, jossa on vahva koheesio, sosiaalinen rakenne on epäselvä. Tällöin toveruus- ja johtajuusvalinnat jakautuvat tasaisesti oppilaiden kesken ja kaikki kokevat pystyvänsä vaikuttamaan toisiin oppilaisiin tietyssä määrin. Tällaisen luokan toiminnalla on selkeät tavoitteet, oppilaat arvostavat toisiaan ja heidän välillään vallitsevat ystävälliset suhteet. Vahvan koheesio omaavassa luokassa myös suurin osa oppilaista kykenee työskentelemään kykyjensä edellyttämällä tasolla. Toisaalta luokassa, jonka sosiaalinen rakenne on keskittynyt, koheesio on heikompi. Tällöin sosiaaliset tyypit: suosikki, torjuttu ja johtaja pystytään osoittamaan selkeästi. Jos vain muutamilla oppilailla on luokassa mahdollisuus vaikuttaa toisiin oppilaisiin, on mahdollista että loput oppilaat kokevat negatiivisia tunteita itseään ja koulua kohtaan. Monet eivät tällöin pysty toimimaan kykyjensä mukaisella tasolla, eikä luokan yhteistyö toimi. (Aho & Laine 2004, 222–223.)

Ryhmädynamiikkaan vaikuttaa myös ryhmän koko. Niemistö (1999) on jaotellut ryhmät niiden koon mukaan pienryhmiksi, keskikokoisiksi ryhmiksi ja suurryhmiksi. Pienryhmäksi mielletään ryhmä, jossa on 5-12 jäsentä. Keskikokoisessa ryhmässä jäsenten määrä on noin 20 ja suurryhmät ovat jäsenmäärältään tästä suurempia. Ryhmän ihannekoko riippuu ryhmän päätehtävästä. (Niemistö 1999, 57.) Vaikka pienryhmät on todettu useissa tutkimuksissa tehokkaiksi, niitä hyödynnetään yhä melko vähän liikuntaryhmien ohjaamisessa (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 38).

Pienryhmissä jokainen jäsen pystyy olemaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Näin saadaan esille useampia näkökulmia sekä ryhmän jäsenten todelliset mielipiteet, sillä kynnys oman mielipiteen ilmaisemiseen pienessä ryhmässä on pienempi kuin suurryhmässä. Pieni ryhmäkoko pakottaa jäsenensä osallistumaan toimintaan ja pienryhmälle tyypillistä on parempi sitoutuminen, yksimielisyys, kiinteys, tyytyväisyys ja motivaatio. (Himberg & Jauhiainen 1998, 117–118.) Pienryhmässä yksilöt näyttävät pääsevän helpommin esiin ja ryhmä voi päästä helpommin yhteisymmärrykseen kun taas ryhmän koon kasvaessa harvemmat jäsenet osallistuvat aktiivisesti ryhmän toimintaan

(Niemistö 1999, 57; Himberg & Jauhiainen 1998, 117; Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 61).

Ryhmän jäsenille suurryhmä on usein turhauttava, koska ryhmän sisäistä yksimielisyyttä on vaikea saavuttaa ja siksi niillä on taipumusta jakaantua pienemmiksi alaryhmiksi (Niemistö 1999, 59). Himberg ja Jauhiainen (1998, 117) kuitenkin mainitsevat, että tutkimustulokset ryhmäkoon vaikutuksesta tuloksellisuuteen ja tehokkuuteen eivät ole yksiselitteisiä, sillä niihin vaikuttavat myös tehtävän laatu ja ryhmän kehitysvaihe.

### 3 OPETTAJA RYHMÄN TOIMINNAN KEHITTÄJÄNÄ

Kannustava ja hyväksyvä ilmapiiri luovat edellytykset liikunnanopetuksen tavoitteiden saavuttamiselle. Kaikille oppilaille tulisi antaa mahdollisuus onnistumiseen ja osallistumiseen, sekä opetuksen tulisi tukea yksilöiden hyvinvoinnin kannalta riittävää toimintakykyä. Opetuksen keskiöön nousee yksilöllisyyden huomioon ottaminen, turvallinen ilmapiiri sekä selkeä organisointi ja opetusviestintä. Oppilaslähtöisiä ja osallistavia työtapoja, sopivia tehtäviä ja rohkaisevaa palautetta käyttäen tuetaan oppilaan pätevyydenkokemuksia ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta. (POPS 2014, 275.)

Tiimityöskentelyn kehittämisellä on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia ryhmän koheesioon, tehtävän suorittamiseen, työnjakoon ja ryhmän jäsenten välisiin suhteisiin (Rovio 2009, 214). Lasten ja nuorten liikunnan ohjaamisessa on otettava huomioon, että kaikista ei voi tulla huippu-urheilijoita ja siksi voittamisen korostaminen kilpailutilanteissa ei ole mielekäästä. Ryhmän toiminnan kehittämisessä tulisikin keskittyä kasvatuksellisiin tavoitteisiin kilpailullisten tavoitteiden sijasta. Kasvatuksellisiin tavoitteisiin keskittyminen ja niissä onnistuminen johtavat toisaalta myös kilpailullisten tavoitteiden saavuttamiseen. Itsetuntoa edistävä ryhmän kehittäminen liikuntaryhmän ohjaamisessa on tärkeää, sillä itsetunto heijastuu kaikkeen ihmisen käyttäytymiseen ja toimintaan. Heikko itsetunto johtaa monesti alisuoriutumiseen, kun yksilö ei uskalla haastaa itseään. Hyvän itsetunnon omaavalla on positiivinen käsitys itsestä sekä kyky tunnistaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa ja hyväksyä ne. (Rovio 2009, 224–225.)

Huovinen ja Rintala (2013) viittaavat aiempiin tutkimuksiin, joissa pidetään tärkeänä, että liikuntakasvatuksen huomio kiinnittyy yksilöllisyyteen ja tarjoamaan jokaiselle mahdollisuuksia onnistumiseen sekä uusien taitojen oppimiseen. Opettajan tulisikin ottaa huomioon jokaisen oppilaan erilaiset lähtökohdat ja erityistarpeet opetuksessa. Yksilön huomioiminen ryhmän sisällä siten, että jokainen saa positiivisia kokemuksia liikunnassa, vahvistaa myös ryhmän sitoutuneisuutta yhteiseen toimintaan. Tämä puolestaan edesauttaa turvallisen ilmapiirin muodostumista, jossa jokainen yksilö voi turvallisesti toteuttaa itseään ja kokeilla uusia asioita ilman epäonnistumisen pelkoa. (Huovinen & Rintala 2013, 382–383.)



### 3.1 Ryhmätoiminnan edistäminen liikunnan opetuksessa

Oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseksi koululiikunnassa ja urheilussa tulisi käyttää enemmän aikaa toimivan vuorovaikutuksen ja yhteisöllisten innostavien oppimisympäristöjen ja opetustyylien kehittämiseen (Lintunen & Kuusela 2009, 179). Monissa opetusta ohjaavissa asiakirjoissa liikuntakasvatusta pidetään selvästi tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä (Kokkonen & Klemola 2013, 216). Esille tulisi nostaa erityisesti lasten ja nuorten omat mieltymykset, tarpeet ja toiveet ja ottaa heidät mukaan myös suunnitteluvaiheessa. Liikunnanopetuksessa toimivan vuorovaikutuksen edistämiseksi tarvitaan erilaisia käytäntöjä ja malleja. Yksi syistä on se, että liikuntatunneilla syntyy valtavasti aitoja tilanteita, jotka luovat oivallisia mahdollisuuksia opettaa sosioemotionaalisia taitoja. Jos liikunnanopettaja keskittää huomionsa ainoastaan fyysiseen suoritustasoon, nämä tilanteet jäävät helposti käsittelemättä. (Lintunen & Kuusela 2009, 179.)

Liikuntatilanteet ovat julkisia ja oppilaat ovat väistämättä muiden arvioinnin kohteena, jolloin tilanteet joissa oppilas kokee turvattomuutta, arastelee tekemistään tai nolostuu, ovat läsnä. Tällaiset kokemukset saattavat helposti keskeyttää osallistumisen toimintaan. Hallitsemalla tarvittavat työskentelytaidot vuorovaikutustilanteiden kohtaamiseen ja ryhmän kehittämisen ymmärrykseen opettaja voi kuitenkin kääntää asiat positiivisemmaksi, joka näkyy viihtymisenä ja myönteisinä kokemuksina liikuntatunneilla. (Lintunen & Kuusela 2009, 180.) Lintunen ja Kuusela (2009, 180) toteavat, että opettajien ja valmentajien vuorovaikutustaitoja kehittämällä voidaan lisätä myös mahdollisuuksia edistää elinikäisen liikunnallisen elämäntavan muodostumista.

#### 3.1.1 Tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä minäviestit

Liikuntatuntien luontaisen vuorovaikutteisuuden ja niissä käytettävien opetusmenetelmien myötä liikuntatunnit luovat hyvät mahdollisuudet tunne- ja ihmissuhdetaitojen opetukseen (Kokkonen & Klemola 2013, 216). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 273) perusteissa liikunnan avulla kasvamisen tavoitteina on nostettu esiin toisia kunnioittava vuorovaikutus sekä tunteiden tunnistaminen ja säätely. Vuorovaikutustaitojen tarkoituksenmukainen käyttö edellyttää tunnetaitojen riittävää hallintaa, kuten tunteiden tunnistamista ja ilmaisemista, tunteiden käyttöä ajattelun apuna, tunteiden analysoimista sekä tunteiden käsittelyä (Lintunen & Kuusela 2009, 185). Virkkusen (2011) mukaan

ratkaisevin kasvatusvaikutus on opettajan persoonalla. Opettajan kyky olla oma itsensä, olla helposti lähestyttävä sekä opettajan oma aktiivisuus oppilaiden lähestymiseen luovat pohjan oppilaiden kasvulle sekä yhteiselle toiminnalle. (Virkkunen 2011, 232.) Opettaja, joka voi puhua avoimesti tunteistaan ja hänen käytöksensä taustalla vaikuttavista tekijöistä, näyttää omalla esimerkillään, että tunteista voidaan keskustella luontevasti ja että tunteet ja teot ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Kokkonen 2010, 108). On myös tärkeää, että oppilaat saavat mallin aikuisten tunteiden säätelystä havainnoimalla koulun aikuisten arkipäiväistä käyttäytymistä (Kokkonen 2010, 108; Lintunen & Kuusela 2009, 182).

Tunne- ja vuorovaikutusoppiminen ja -osaaminen on ilmiönä yhteisöllinen ja systeeminen. Se ilmenee esimerkiksi hyvänä ilmapiirinä, turvallisuuden kokemuksena sekä ryhmän jäsenten avoimuutena sen toiminnassa. Ohjaajan on omattava riittävät tunne- ja vuorovaikutustaidot, jotta hän voi luoda ryhmään yhteisöllisyyttä ja hyvän ryhmäilmapiirin. Tällaisia taitoja voivat olla esimerkiksi tilanteen mukainen omien tunteiden, ajatusten ja tarpeiden näyttäminen, eläytyvä kuunteleminen ja kyky ratkaista ristiriitoja. (Lintunen & Kuusela 2009, 183–184.)

Minäviestien käyttäjä kuvaa omaa sisäistä todellisuuttaan liittyen hänen tunteisiinsa, tarpeisiinsa, toiveisiinsa ja ajatuksiinsa, eivätkä ne sisällä arviointeja, tuomiota tai tulkintoja muista. Minäviestien avulla esimerkiksi selitetään jotakin, annetaan myönteistä palautetta tai tartutaan ongelmiin. Tämä saa yleensä aikaan kuulijoissa arvostusta, hyväksyntää ja yhteistyöhalukkuutta. (Lintunen & Kuusela 2009, 191.)

Ongelmaan tarttuva minäviesti toimii opettajan työkaluna, kun hän haluaa ilmaista oppilaalleen esimerkiksi pettymystä sääntöjen noudattamatta jättämisestä. Se auttaa opettajaa huolehtimaan myös omista tunteistaan ja viestii ryhmälle sanoman ilman uhkailemista tai nolaamatta erityisesti ketään ryhmän jäsentä. (Lintunen & Kuusela 2009, 192.) Yleisesti ottaen minäviestit parantavat luottamusta, vähentävät henkilökohtaiseen minäkuvaan kohdistuvaa uhkaa ja siksi ne toimivat paremmin ristiriitatilanteissa ja myönteisen käyttäytymisen malleina, kuin esimerkiksi komentaminen ja syyllistäminen (Kokkonen & Klemola 2013, 223). Lintunen & Kuusela (2009, 192) mainitsevat ongelmaan tarttuvan viestin kolmiosaiseksi: 1. Ongelmallisen tilanteen kuvaus, 2. Tilanteen vaikutukset ohjaajaan, 3. Tilanteen aiheuttamat tunteet.

Kuuselan (2005) tekemän tutkimuksen mukaan oppilaiden vastahakoisuus vähenee, kun opettaja käyttää ongelmaan tarttuvia minäviestejä. Kun henkilölle kerrotaan, mitä hänen

käyttäytymisensä on saanut aikaan toisessa henkilössä, kokee hän monesti aitoa syyllisyyttä, joka saa hänet ottamaan vastuun käyttäytymisestään ja synnyttää halun korjata tilanne. (Lintunen & Kuusela 2009, 192.)

### 3.1.2 Eläytyvä kuuntelu

Haasteellisessa vuorovaikutustilanteessa, jossa esimerkiksi tunteet kuohuvat ja ottavat vallan yhdestä tai useasta ryhmän jäsenestä, on tärkeää saada tunnekuohu rauhoittumaan, jotta järki ja harkinta ovat mukana päätöksenteossa. Ohjaajan näkökulmasta tällaisissa tilanteissa vuorovaikutustaidoista eläytyvä kuuntelu, selkeä itseilmaisu sekä systemiset menetelmät ovat hyviä vaihtoehtoja. (Lintunen & Kuusela 2009, 186.)

Kuuntelu on tärkeä vuorovaikutustaito, jolla voidaan osoittaa empatiaa, kunnioitusta ja aitoutta puhujalle. Eläytyvässä kuuntelussa on tärkeää kuuntelun lisäksi tarkkailla sanatonta viestintää, jonka avulla saadaan selville lisää tietoa puhujan olotilasta. Eläytyvä kuuntelu auttaa puhujaa prosessoimaan omia tunteitaan ja ajatuksiaan ja ratkomaan ongelmiaan. Kuulluksi tulemisen kokemuksessa puhujan ja kuuntelijan välille muodostuu tunne hyväksynnästä, joka vaikuttaa molempiin osapuoliin. (Lintunen & Kuusela 2009, 187.) Lintunen ja Kuusela (2009, 187) viittaavat myös Kuuselan (2005) tutkimukseen, jossa hän havaitsi eläytyvällä kuuntelulla olevan positiivisia vaikutuksia sekä oppilaiden käyttäytymiseen että opettajan rooliin. Kuuntelemalla ja auttamalla oppilasta tunnistamaan tunteensa, liikunnanopettaja voi purkaa tunne-esteitä ja tukea oppimistavoitteiden saavuttamista sekä oppilaiden emotionaalista kehitystä (Kokkonen & Klemola 2013, 222).

Opettajan kuunnellessa oppilaan ongelmaa päätös osallistumisesta jää oppilaan itsensä vastuulle, esimerkiksi opettajan kuunneltua sellaisten oppilaiden ongelmia jotka olivat ilmoittaneet, että eivät voi osallistua liikuntatunnille, päättivät kuitenkin osallistua, mikäli sairaus ei sitä todellisuudessa estänyt. Kun vastuu siirretään oppilaalle, liikuntaan osallistuminen määrittyy mieluisammaksi vaihtoehdoksi kuin sivusta seuraaminen. (Lintunen & Kuusela 2009, 188.)

Liikuntatunneilla opettaja yleensä kannustaa yhä parempaan suoritukseen ja vaatii yhä enemmän yrittämistä. Joillekin oppilaille oman väsymyksen kokeminen tällaisessa tilanteessa saattaa tuntua vaikealta ja mukana saattaa olla myös pelko opettajan reaktiosta. Ymmärtämällä se, ettei opettajan tarvitse jatkuvasti kannustaa oppilaita parempaan, saattaa

nostaa oppilaiden motivaatiota ja helpottaa oppilaan lisäksi myös opettajan työtä. Tuntemukset ovat aina henkilökohtaisia ja niitä ei kuulu vähätellä. Monesti pelkkä eläytyvä kuuntelu näyttäisi antavan lisäenergiaa ja motivaatiota sekä muuttaa opettajan roolia kannustajasta ihmiseksi, joka hyväksyy oppilaan tunteen. (Lintunen & Kuusela 2009, 188–189.)

### 3.1.3 Opetustyyli

Prashnigin (2000) mukaan opettajien on otettava huomioon erilaiset opetustyyli jokapäiväisissä opetusstrategioissa sekä opetuksen valmistelussa, jos he haluavat opetuksensa ulottuvan kaikkiin oppilaisiin. Hänen mukaansa oppilaan saadessa kokea, että hänen yksilöllisyytensä on hyväksytty ja häntä kannustetaan oppimaan omalla tavallaan, hänen motivaationsa kasvaa, koulutyö alkaa tuntua mukavammalta ja opiskelutaidot paranevat sekä myönteisen kehityksen myötä hänen itsetuntonsa kasvaa. (Prashnig 2000, 63.) Monipuolisia opetusmenetelmiä käyttävä opettaja luo erilaisille oppijoille paremmat mahdollisuudet oppimiseen kuin opettaja, jonka työtavat ovat yksipuolisia (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 326). Vain opettajan mielikuvitus on rajana oppimista tukevien vaihtoehtojen mahdollisuuksille liikunnanopetuksessa (Huovinen & Rintala 2013, 385).

Oppijoilla on vaihtelevia oppimistyyliä, motivaatioita ja taipumuksia, joten myös opettajan tulisi käyttää vaihtelevia opetusmenetelmiä, jotta hän voisi vastata oppilaiden tarpeisiin (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 314). Opetukseen tulee valita myönteistä yhteisöllisyyttä edistäviä pari- ja ryhmätehtäviä, leikkejä, harjoituksia ja pelejä, joiden avulla opetellaan huomioimaan toisia ja opitaan ottamaan vastuuta omasta toiminnasta, yhteisistä asioista ja säännöistä (POPS 2014, 275).

Ohjaaja saa omilla teoillaan näkyväksi ryhmässä olevia voimia, vahvuuksia ja luovuutta. Ryhmän ohjaaminen on kuitenkin yllätyksellistä ja vain harvoin ohjauksessa voidaan noudattaa alkuperäistä suunnitelmaa. Ohjaajalla tulee olla kyky mukautua erilaisiin persooniin ja tilanteisiin. Ohjaustoiminnan tulisi suuntautua kohti ryhmän tavoitteita ja siinä samalla ohjaajan tulisi huomioida yksilöiden tarpeet, osoittaa lempeyttä ja sietämistä. (Rovio, Nikkola & Salmi 2009, 285.)

Varstala (2007) kuvaa opetustyylien systemaattista luokitusta Mosstonin kehittämän mallin mukaan, joka sisältää 11 erilaista opetustyyliä. Näistä tyyleistä viisi ensimmäistä ovat

komentotyyli, tehtäväopetus, pariohjaus, itsearviointi ja eriytyvä opetus, joille yhteisinä piirteinä ovat, että opettaja päättää opetuksen sisällön ja selittää suunnittelemansa tehtävät suullisesti tai tehtäväkortteja hyödyntäen. Loput kuusi tyyliä ovat ohjattu oivaltaminen, ongelmanratkaisu, erilaisten ratkaisujen tuottaminen, yksilöllinen harjoitusohjelma, yksilöllinen opetusohjelma sekä itseopetus. Näissä opetustyyleissä opetuksen sisältö vaatii oppilailta aktiivisuutta sisällön selvittämiseksi ja opettajan rooli painottuu enemmän ohjaamiseen sekä seuraamiseen. (Varstala 2007, 134–138.)

### 3.2 Opettaja liikuntamotivaation kehittäjänä

*”Motivaatio on määritelty sisäiseksi tilaksi, joka saa aikaan, ohjaa ja ylläpitää toimintaa”* (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 177). Motivaatioon liittyy aina yksilön osallistuminen tavoitteelliseen toimintaan, jossa hän on arvioinnin kohteena tai hän pyrkii saavuttamaan tietyn suoritustandardin tai normin. Yksilön vastuu tuloksesta ja annetun tehtävän haasteellisuus ovat perusoletuksia määriteltäessä motivaatiota. (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 145.) Motivaation on myös katsottu vaikuttavan siihen kuinka päättäväisesti yksilö ryhtyy toimeen, kuinka intensiivistä hänen toimintansa on ja miten määrätietoisesti hän keskittyy tehtävään, sekä siihen, millaisia valintoja yksilö tekee toiminta- ja käyttäytymismahdollisuuksien välillä (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 177).

Eräs tapa tarkastella motivaatiota on nähdä se sisäisenä tai ulkoisena. Sisäinen motivaatio tarkoittaa tilannetta, jossa yksilö on motivoitunut tehtävään sen itsensä vuoksi, eikä ulkoista kannustinta tarvita. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 179; Liukkonen & Jaakkola 2013a, 152.) Oppimisen ja kehityksen kannalta juuri sisäinen tai luontainen motivaatio on hyödyllisintä, jolloin toiminta itsessään koetaan palkitsevaksi eikä yksilöä tarvitse motivoida toimimaan palkkioiden tai rangaistusten avulla (Hari, Järvinen, Lehtonen, Lonka, Peräkylä, Pyysiäinen, Salenius, Sams & Ylikoski 2015, 102). Toiminta on tällöin lähtöisin ilosta ja myönteisistä tunnekokemuksista, joita se saa yksilössä aikaan (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 152). Ulkoinen motivaatio taas tarkoittaa, että yksilön toiminta on lähtöisin ulkoisista vaikutteista (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 179). Ulkoisena motivaation lähteenä voi esimerkiksi toimia arvostuksen lisääntyminen muiden silmissä, opettajan antama liikuntanumero, pelko kasvojen menetyksestä tai kielteinen palaute suorituksesta (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 151). Motivaatiota tarkasteltaessa on

tärkeää tiedostaa, että opettaja ei voi vaikuttaa suoraan oppilaiden liikuntamotivaatioon, mutta hänen on mahdollista muokata liikuntatuntien sosiaalista ilmapiiriä eli motivaatioilmastoa sellaiseen suuntaan, että se tukee sisäisen motivaation kehittymistä (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 301).

### 3.2.1 Motivaatioteoriat liikunnanopettajan työkaluina

Nichollsin (1989) esittämä tavoiteorientaatioteoria on paljon koululiikuntatutkimuksissa käytetty motivaatioteoria. Teorian peruslähtökohtana on ajatus siitä, että viime kädessä suoritusperusteisen toiminnan suurin motiivi on pätevyyden osoittaminen. (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 153.) Tavoiteorientaatioteoriassa suoritusmotivaatio ja pätevyyden tunne jaetaan eri tavoiteorientaatioihin sen mukaan, kuinka yksilöt käsittelevät onnistumisia ja epäonnistumisia. Sen seurauksena tavoiteorientaatio on yhteydessä suoritustoiminnoissa käytettyjen strategioiden valintaan eli siihen, miten ajatukset muutetaan toiminnaksi. (Liukkonen 1995, 95.) On todettu, että tavoiteorientaatioteoriassa on kaksi erilaista tapaa osoittaa pätevyyttä ja tuntea itsensä onnistuneeksi, ja nämä tavat ovat tehtävä- ja minäorientaatio (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 153).

Tehtäväorientaatio tarkoittaa koetun pätevyyden tunteen saamista oman kehittymisen ja yrittämisen kautta (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 153). Kun oppilas on tehtäväorientoitunut, hän kokee pätevyyttä silloin, kun hän kehittyy omissa taidoissaan, yrittää kovasti, tekee yhteistyötä toisen oppilaan kanssa tai oppii uusia tekniikoita. Hänen pätevyyden kokemuksensa ei ole sidonnainen toisten suorituksiin, vaan oma kehitys ja yrittäminen riittävät pätevyyden ja onnistumisen kriteereiksi. Tällöin myös alhaisen liikuntataidon omaava oppilas voi kokea onnistumisen elämyksiä. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 162.) Tehtäväorientoitunut urheilija asettaa itselleen suoritustavoitteita mielellään ja tuntee olevansa kyvykäs kehittymällä ja yrittämällä itsenäisesti riippumatta siitä, kokeeko hän itsensä taitavaksi (Rovio 2002, 21).

Minäorientoituneen oppilaan pätevyyden kokemukset määräytyvät vertaamalla itseä muihin tai yleisiin normeihin. Hänen kokema pätevyyden tunne on tällöin verrannollinen suorituksen ja sen vaatiman ponnistelun sosiaaliseen vertailuun. Minäorientoitunut oppilas on tyytyväinen suoritukseensa vain, jos hän suoriutuu paremmin kuin muut tai saavuttaa pienemmällä vaivalla saman tuloksen kuin muut. (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 154; Rovio 2002, 21.) Heikko koettu pätevyys lisää minäorientoituneen oppilaan riskiä

alasuoriutua, jolloin myös hänen mielenkiintonsa tehtävää kohtaan ja halu yrittää heikkenevät. Minäorientoitunut oppilas luovuttaa helposti, jos epäonnistumisen mahdollisuus on toistuvaa. (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 154.)

Itsemääräämisteoria selittää osaltaan, mikä motivoi ihmisiä toimimaan. Se on makro-teoria ihmisen motivaatiosta, tunteista ja yksilön sosiaalisista prosesseista, jonka mukaan yksilön tekemisen tulee olla itse määrättyä tai vapaavalintaista, jotta tämä voisi olla optimaalisesti motivoitunut. (Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk & Haerens 2012, 98.) Teorian ytimessä ovat psykologisina perustarpeina pidetyt koettu autonomian tunne, koettu pätevyyden tunne sekä koettu sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne, joita ihminen pyrkii tyydyttämään (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 147). Näitä perustarpeita on tärkeää tukea, jotta henkilöstä tulisi autonomisesti motivoitunut (Van den Berghe ym. 2012, 99). Jaakkolan ja kumppaneiden (2015) tutkimus on osoittanut, että liikunnassa oppilailla on hyvin yksilölliset motivationaaliset profiilit. Opettajien tulisikin eriyttää opetusta mahdollisimman paljon ja käyttää erilaisia opetustyyplejä täyttääkseen erilaisten oppilaiden autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia. (Jaakkola, Wang, Yli-Piipari & Liukkonen 2015, 169.)

Mahdollisuus valita tehtäviä liikuntatunneilla on positiivisesti yhteydessä koettuun autonomiaan. On myös todettu, että luokat joissa oppilaat osallistuvat tehtävien suunnitteluun ja saavat mahdollisuuden osallistua päätöksentekoon, saa oppilaat ottamaan enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. (Ntoumanis 2001, 236.) Vahvaa autonomiaa kuvastaa tilanne, jossa oppilaat toimivat liikuntatunnilla keskenään ilman opettajan läsnäoloa, jolloin heidän toimintansa lähtee heistä itsestään (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 148).

Ntoumanisin (2001, 227) mukaan useat tutkimukset toteavat, että yksilön kokemalla fyysisellä pätevyydellä on merkittävä vaikutus hänen suoritukseen, käytökseen, kognitioihin sekä tunteisiin. Koetulla fyysisellä pätevyydellä tarkoitetaan henkilön kokemusta omasta kehosta, kunnosta sekä liikuntataidoista. Parhaassa tapauksessa koululiikunta voi tukea lapsen ja nuoren itsearvostuksen positiivista kehitystä mahdollistamalla hänelle koetun pätevyyden tunteita esimerkiksi taidoissa, fyysisessä kunnossa ja kehonkuvassa. (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 149–150.) Oppilaat kokevat myös pätevyyden tunnetta kun he huomaavat, että liikunnanopettaja korostaa kehitystä oppilaan itse asettamilla mittareilla (Ntoumanis 2001, 236).

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarpeen on todettu olevan yksi merkittävä motiivi liikuntaan osallistumiseen (Ntoumanis 2001, 227). Tilanteet liikuntatunneilla, joissa oppilaat saavat mahdollisuuden työskennellä keskenään ja auttaa toisiaan oppimaan, saavat heidät tuntemaan itsensä läheisemmiksi ja yhteenkuuluvimmiksi oppilastovereidensa kanssa (Ntoumanis 2001, 236).

### 3.2.2 Motivaatioilmasto ja TARGET-malli

Motivaatioilmastolla tarkoitetaan toiminnan psykologista, koettua ilmapiiriä (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 162). Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet, että sosiaalisella ympäristöllä on suuri merkitys lasten ja nuorten motivaation synnyn kannalta. Siksi myönteisen oppimista tukevan motivaatioilmaston rakentaminen on tärkeää. Jotta kaikki oppilaat saisivat suotuisia kokemuksia liikunnasta on liikuntatunneilla korostettava itsevertailua, yrittämistä ja uuden oppimista. (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 298.) Oppimisympäristöä muokkaamalla voidaan myös helpottaa oppimista ja fyysistä kehittymistä. Innostavassa, emotionaalista hyvinvointia ja motivaatiota lisäävässä ympäristössä stressitasot vähenevät ja turvallisuuden tunne oppimisessa kasvaa. (Lintunen & Kuusela 2009, 180–181.)

Koulun liikuntatuntien vähäisyyden takia on tärkeää tehdä sellaisia pedagogisia ratkaisuja, että myös liikunnallisesti heikkomaisemmat oppilaat voisivat kokea pätevyyden tunteita ja innostavia liikuntakokemuksia. Samasta syystä johtuen on vaikeaa vaikuttaa oppilaiden kunnon kehitykseen, joten olennaisempaa onkin pyrkiä kehittämään positiivisia kokemuksia ja asenteita yleensä liikuntaa kohtaan. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 158.) Ympäristöt, joissa asioiden oppimista ja ymmärtämistä korostetaan sekä osoitetaan kiinnostusta oppimis- ja suoritusprosesseihin, tukevat oppimistavoitteiden kehittymistä (Lehtinen, Kuusinen & Vauras, 2007, 205).

Erään keskeisen motivaatiotutkimuksen suuntauksen mukaan liikunnassa ryhmän jäsenten kokema motivaatioilmasto vaikuttaa ryhmän jäsenten motivaatioon ja hyvinvointiin (Nikander & Rovio 2009, 232). Motivaatioilmastossa voi korostua tehtävä- tai minä suuntautuneisuus (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 162). Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa kannustetaan uusien asioiden oppimiseen, parhaansa tekemiseen, kehittymiseen omissa taidoissa sekä yrittämisen jatkamiseen. Opettaja korostaa oppilaiden autonomiaa ja yhdessä toimimista. (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 299.) Jos



motivaatioilmasto on minäsuuntautunut, korostuu toiminnassa oppilaiden keskinäinen vertailu ja tehtävien lopputulos. Tutkimusten mukaan minäsuuntautunut motivaatioilmasto on yhteydessä heikkoon liikuntamotivaatioon, ahdistuksen tunteisiin sekä heikkoon viihtyvyyteen liikuntatilanteissa. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 163.) Opettajan tulisikin järjestää liikuntatunnit niin, että ne sisältävät tarpeeksi tehtäväsuuntautuneisuuden elementtejä (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 301). Motivaatioilmaston on todettu vaikuttavan oppilaiden tavoiteorientaatioon (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 162).

Motivaatioilmastoon voidaan vaikuttaa erilaisin keinoin, joista yhtenä ratkaisuna on käytetään Epsteinin (1989) TARGET-mallia. Tämä malli tarjoaa käytännön ohjeita, joilla voidaan edistää tehtäväsuuntautunutta ilmapiiriä liikunnanopetuksessa. Mallissa on kuusi pedagogista ja didaktista osa-aluetta, jotka ovat tehtävien muodostaminen (Task), opettajan auktoriteetti (Authority), palautteenanto (Rewarding), toiminnan ryhmittelyperusteet (Grouping), arviointi (Evaluation) ja ajankäyttö (Timing), joista myös TARGET-mallin nimi juontaa juurensa. Näitä toimintamalleja tarkkailemalla ja niihin vaikuttamalla voidaan vaikuttaa motivaatioilmastoon. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 162–163; Nikander & Rovio 2009, 234.) Liukkonen, Jaakkola ja Soini (2007, 164) viittaavat TARGET-malliin perustuviin tutkimuksiin, joissa on osoitettu, että muovaamalla tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto ryhmään, opettajalla on myönteisiä vaikutusmahdollisuuksia oppilaiden kognitiivisiin, affektiivisiin ja käyttäytymiseen liittyviin motivaatiotekijöihin.

Koululiikunnassa oppilaalle tulee syntyä tehtävien kautta positiivisia kokemuksia ja onnistumisia liikunnassa, joka voidaan mahdollistaa tarjoamalla erilaisia ja eritasoisia tehtäviä. Jotta oppilaat innostuisivat tehtävistä, niiden olisi hyvä tarjota myös riittävästi haastetta. Tällaista eriyttämistä voidaan tehdä esimerkiksi vaihtelemalla varusteita tai olosuhteita. (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 301–302.) Antamalla oppilaille vapauksia valita tehtävän suoritustapa omien taitojensa mukaan, oppilaille tulee tunne autonomiasta sekä pätevyyden kokemuksista, kun heillä on mahdollisuus harjoitella omien taitotasojensa puitteissa (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 301–302; Nikander & Rovio 2009, 234–235).

Opettajan auktoriteetilla on merkittävä vaikutus oppilaiden motivaatioon. Opettajan tulisi jakaa vastuuta toiminnasta liikuntatunneilla tasavertaisesti oppilaiden kanssa. Yhdessä muodostetut päätökset, ryhmän pelisäännöt, sisällön ja muun toiminnan suunnittelu, lisäävät oppilaiden autonomian kokemuksia, edistävät sisäisen motivaation kehittymistä ja sitouttavat heitä mukaan toimintaan. (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 302.)

Palautteella opettajan tulisi palkita oppilaita omasta kehittämisestä, yrittämisestä ja yhteistyöstä. Pääsääntöisesti palaute olisi hyvä antaa yksityisesti ja niin sanotun hampurilaismallinmukaisesti, jossa edetään myönteisestä arviosta keskeiseen korjaavaan palautteeseen ja lopetetaan myönteiseen kokonaisarvioon. Tällä varmistetaan, että palautetilanteesta jää positiivinen emotionaalinen kokemus ja hän kokee oppimistapahtuman myönteiseksi, jolla edistetään oppilaan kokemuksia omasta pätevyydestä. (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 302–303.)

Liikuntaryhmässä voidaan lisätä yhteenkuuluvuutta ja vähentää sosiaalista vertailua muodostamalla mahdollisimman heterogeenisiä ryhmiä. Motivoinnin kannalta opettajan on tärkeää korostaa yhteistyötaitoja, sillä yhteistoiminnallisissa ryhmissä korostuu jäsenten keskinäinen avustaminen ja korkea koheesio. Ryhmäjaossa on tärkeää ottaa huomioon myös eriyttäminen. Kun eritasoiset yksilöt huomioidaan tehtävissä, tuetaan oppilaiden pätevyyden kokemusten syntymistä ja motivaatiota tehtävää kohtaan. (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 303.) Yhteisten pelisääntöjen laatiminen, tavoitteiden asettaminen ja joustavat ryhmittelytavat vaativat vuorovaikutteista viestintää ja sosiaalisia taitoja. Ne vahvistavat myös ryhmän jäsenten välistä myönteistä riippuvuutta. (Nikander & Rovio 2009, 242.)

Opettaja voi arvioinnillaan tukea tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Arvioinnin tavoitteiden tulisi olla selkeästi oppilaiden tiedossa ja kohdistua jokaisen henkilökohtaisiin taitoihin, tavoitteissa kehittymiseen, yrittämiseen, edistymiseen ja yhteistyötaitoihin. (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 304.) Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa virheet nähdään osana oppimisprosessia. Ryhmän jäseniä tulisi ohjata myös itsearviointiin. (Nikander & Rovio 2009, 243.)

Uusien asioiden oppimiseen tarvittava aika vaihtelee paljon yksilöiden välillä. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston edistämisen kannalta on tärkeää, että oppilailla on riittävästi aikaa uusien taitojen sisäistämiseen. Opettajalta tällainen edellyttää tilanteenlukutaitoa ja joustokykyä omista tuntisuunnitelmistaan. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa tehtäville on yleensä rajattu aika, joka tukee enemmän lahjakkaiden oppilaiden työskentelyä. (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 304.)



## 4 POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, millaisista elementeistä toimiva ryhmä rakentuu ja millaisin keinoin opettaja voi vaikuttaa ryhmän toimintaan ja ryhmän yksilöihin. Tässä kirjallisuuskatsauksessa olemme pyrkineet vastaamaan asettamiimme tutkimuskysymyksiin. Haasteita tutkimukselle loi omalta osaltaan se, että ryhmä ja motivaatio ovat käsitteinä hyvin laajoja. Aiheesta on paljon aiempaa tutkimusta, joten ongelmaksi muodostuikin tutkimuksen kannalta olennaisimman teorian löytäminen ja ylimääräisen tiedon karsiminen.

Koulun liikuntaryhmät ovat hyvin heterogeenisiä. Ryhmät voivat olla sekaryhmiä, oppilaiden tasoerot ja mieltymykset liikuntaa kohtaan voivat vaihdella suuresti. Koululuokka on niin sanottu sidottu ryhmä, joka tarkoittaa että toimintaan osallistuminen on pakollista - pitivätppä oppilaat siitä tai eivät. Tämän vuoksi korkean koheesion saavuttaminen ryhmässä on erityisen tärkeää. Lisäksi suljetussa ryhmässä heikko koheesio ilmenee esimerkiksi ilmapiirin heikkoutena, välinpitämättömyytenä, epäluuloina, ahdistuneisuutena sekä motivoitumattomuutena ryhmän toimintaa kohtaan. Liikunnan opettajan tulisi huomioida koheesion vahvistumiseen merkittävät tekijät suunnitellessaan liikuntatunteja.

Toimivan ryhmän rakentaminen liikuntatunneille on haastava tehtävä opettajalle. Ryhmä rakentuu erilaisista yksilöistä ja jokaiselle ryhmälle rakentuu omanlaisensa toimintakulttuuri. Menetelmät, joita opettaja on käyttänyt jonkun toisen ryhmän kanssa, eivät välttämättä toimi opetettaessa toista ryhmää. Tämän lisäksi ryhmä on dynaaminen kaiken aikaa muuttuva ilmiö, jossa esimerkiksi yksilön henkilökohtainen elämäntilanne voi vaikuttaa osaltaan koko ryhmän toimintaan.

Liikuntaryhmää opetettaessa on myös huomioitava ryhmän koko. Suuresta koosta johtuen ryhmän sisäiset kommunikaatioverkostot ovat todella laajat ja yksilön on vaikeampaa saada tuotua oma mielipiteensä esille. Mielestämme liikuntaryhmien ideaalikoko olisikin parhaimmillaan kun se olisi suuryhmän sijaan pieniryhmä. Harvoilla kouluilla tilanne kuitenkin on tällainen. Esimerkiksi kyläkoulujen lakkauttamisten myötä ryhmäkoot ovat kasvaneet entisestään. Tästä syystä olisikin hyvä, että opettaja voisi erilaisia pedagogisia

ratkaisuja hyödyntäen jakaa oppilaita erilaisiin pienempiin ryhmiin liikuntaryhmän sisällä. Tällä voitaisiin saada yksilön roolia ryhmässä merkittävämmäksi ja saatua lisättyä yksilön työskentelyä erilaisissa rooleissa ryhmien sisällä.

Liikuntatuntien vähäisen määrän vuoksi liikuntatunneilla on hankala päästä vaikuttamaan oppilaan fyysiseen kuntoon. Tästä johtuen olisikin tärkeämpää keskittyä myös opetussuunnitelmassa mainittuun liikunnan tehtävään positiivisten liikuntakokemusten tarjoajana sekä liikunnallisen elämäntavan tukijana. Liikunnan opetuksen tulisikin olla pätevyyden kokemuksiin ja innostavuuteen tähtäävää. Tähän tavoitteeseen voidaan pyrkiä hyödyntämällä tutkielman teoriaosuudessa mainitsemiamme motivaatioteorioita sekä opettajalle tärkeitä työkaluja, joilla voidaan tukea liikuntaryhmän tavoitteellista toimintaa.

Oppilaita ja oppituntien motivaatioilmastoa tulisi tukea minäorientoituneesta kohti tavoiteorientoitunutta, jossa oppilas kokee pätevyyden tunnetta omasta kehittymisestään ja yrittämisestä. Tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmapiiriä voidaan tukea esimerkiksi TARGET-mallin avulla.

Itsemääräämisteoria selittää osaltaan mikä motivoi oppilasta liikkumaan. Sen mukaan oppilaan motivaatioon tehtävää kohtaan määräytyy hänen kokemansa autonomian tunne, kokemansa pätevyyden tunne sekä kokemansa sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Opettajan tuleekin ottaa nämä tekijät huomioon liikuntatuntia suunnitellessa. Tämä tapahtuu esimerkiksi käyttämällä vaihtelevia opetusmenetelmiä, jotka sisältävät monipuolisia ja sopivasti haastavia tehtäviä.

Opettajalla on tärkeä rooli ryhmän toiminnan ylläpitäjänä ja kehittäjänä ja opettajan pedagoginen osaaminen ja ratkaisut ovat tärkeitä, mutta myös opettajan oma persoona on mielestämme suuressa roolissa motivoivan ilmapiirin muodostumisessa. Liikuntatunneilla sattuu paljon tilanteita, joissa erilaiset tunteet ovat valloillaan ja ne vaativat opettajalta myös laajaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen hallitsemista.

## LÄHTEET

Aho, S. & Laine, L. (2004). *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Keuruu: Otava.

Hari, R., Järvinen, J., Lehtonen, J., Lonka, K., Peräkylä, A., Pyysiäinen, I., Salenius, S., Sams, M. & Ylikoski, P. (2015) *Ihmisen mieli*. Tallinna: Printon Trükikoda.

Huovinen, T. & Rintala, P. (2013). *Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa*. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka*. Juva: Bookwell Oy. 382–394.

Jauhiainen, R. & Eskola, M. (1994). *Ryhmäilmiö*. Helsinki: WSOY.

Jaakkola, T., Wang, J., Yli-Piipari, S. & Liukkonen, J. (2015). *A Multilevel Latent Growth Modelling of the Longitudinal Changes in Motivation Regulations in Physical Education*. Journal of Sports Science and Medicine, 14, 163-171.

Kokkonen, M. (2010). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet - opi tunteiden säätelyn taito*. Juva: Bookwell Oy.

Kokkonen, M. & Klemola, U. (2013). *Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä*. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka*. Juva: Bookwell Oy. 204–235.

Kopakkala, A. (2005) *Porukka, jengi, tiimi - Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen*. Helsinki: Edita Prima Oy.

Lintunen, T. & Kuusela, M. (2009). *Vuorovaikutuksen edistäminen liikuntaryhmissä*. Teoksessa Rovio E., Lintunen T. & Salmi O. (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry. 179–205.

Lintunen, T. & Rovio, E. (2009). *Johdanto liikunnan ryhmäilmiöihin*. Teoksessa Rovio E., Lintunen T. & Salmi O. (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry. 13–28.

Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2013a). Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka*. Juva: Bookwell Oy. 144–161.

Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2013b). *Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen*. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka*. Juva: Bookwell Oy. 298–313.

Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. (2007). *Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa*. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, & T. Huovinen (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY. 157–170.

Niemistö, R. (1999) *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Tampere: Tammer-paino.

Nikander, A. & Rovio, E. (2009). *Ryhmän toiminnan kehittäminen*. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry. 211–251.

Ntoumanis, N. (2001). *A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education*. British Journal of Educational Psychology. The British Psychological Society, 71, 225-242. Tulostettu: 20.4.2016

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014 (2016). Opetushallitus. Tulostettu 19.4.2016.

[http://oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Prashnig, B. (2000). *Erilaisuuden voima – opetustyyli ja oppiminen*. Juva: Bookwell Oy.

Rovio, E. (2002) *Joukkueellinen yksilöitä – toimintatutkimus psyykkisen valmennuksen ohjelman suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista poikien jääkiekkjoukkueessa*. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.

Rovio, E. (2009). *Ryhmän kiinteys eli koheesio*. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry. 155–178.

Rovio, E., Nikkola, T. & Salmi, O. (2009) *Ohjaaminen ja ryhmäilmiö*. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry. 283–316.



Rovio, E. & Saaranen-Kauppinen, A. (2009). *Ryhmädynamiikka ja ryhmän suhdejärjestelmät*. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry. 59–86.

Saaranen-Kauppinen, A., Rovio, E. (2009) *Päätöksenteko ja suorittaminen ryhmässä*. Teoksessa, Rovio, E., Lintunen, T., Salmi, O. (toim.) (2009) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry. 31–58.

Stenberg, K. (2011) *Riittävän hyvä opettaja*. Juva: Bookwell Oy.

Tiuraniemi, J. (1993) *Yksilö, ryhmä, organisaatio. Sosiaalipsykologian perusteita*. Turku: Painosalama Oy.

Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D. & Haerens, L. (2012). *Research on self-determination in physical education: key findings and proposals for future research*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19:1, 97-121. Tulostettu: 20.4.2016.



